

## Torresan, Paolo

*\* El Dr. Paolo Torresan es Profesor de Lingüística y Filología en Lenguas Romances, Departamento de Ciencias del Lenguaje, Universidad Ca' Foscari, Venecia, Italia.*

### Abstract

Questo articolo vale da quadro di riferimento metodologico circa la didattica della pronuncia e dell'intonazione. Il quadro, definito sulla base di una ricerca bibliografica, consta di diversi ordini di strategie: quelle mediante le quali l'insegnante può presentare un input sonoro e focalizzare l'attenzione sui tratti segmentali e suprasegmentali, le strategie mediante le quali lo studente affina la propria produzione e le strategie, da ultime, volte a riparare la stessa. Una riflessione metacognitiva finale delinea i caratteri di una didattica della fonologia flessibile, in accordo cioè agli stili di apprendimento presenti in classe.

Didattica per lo sviluppo della competenza fonetico-fonologica in lingua straniera

### Key words

Metodologia, pronuncia, intonazione, metacognizione, stili di apprendimento

### Palabras clave

Metodología, pronunciación, entonación, metacognición, estilos de aprendizaje

### Resumen

Este artículo funge como marco metodológico de referencia en torno a la didáctica de la pronunciación y la entonación. Dicho marco, construido sobre una investigación de corte bibliográfico, contempla diferentes clases de estrategias: las que pueden ser utilizadas por el docente para presentar el input sonoro y focalizar la atención

sobre características segmentales y suprasegmentales, las estrategias mediante las cuales el estudiante afina su propia producción y, finalmente, las estrategias dirigidas a la reparación de la misma. Una reflexión metacognitiva final perfila las características de una didáctica flexible de la fonología, es decir, en consonancia con los estilos de aprendizaje presentes en el aula.

## 1. I momenti della costruzione della competenza fonologica

La costruzione della competenza fonologica<sup>1</sup> in una classe di lingua straniera è scandita da tre momenti:

- *la presentazione dell'input sonoro* (ovvero di un campione di lingua orale);
- *il recupero;*
- *la riparazione degli errori.*

Nel primo caso l'azione del docente è centrale: a lui spetta la selezione dell'*input* e la focalizzazione dei tratti segmentali o di quelli sovrasegmentali (d'ora in poi, rispettivamente, TS e TSS); nella seconda fase il baricentro si sposta sull'allievo, protagonista nel produrre suoni o sequenze di suoni; la terza, infine, si regge sulla retroalimentazione che l'allievo riceve dai pari o dall'insegnante.

Nei paragrafi che seguono illustriamo le strategie didattiche mediante le quali ciascuno dei tre momenti può realizzarsi.

### 1.1. La presentazione dell'input sonoro

Al fine di affinare la consapevolezza fonologica, l'insegnante può:

- *ricorrere alla trascrizione fonologica;*
- *rappresentare i fenomeni fonologici e intonativi mediante:*
  - *immagini* (spaccati sagittali e orogrammi per l'articolazione delle consonanti; labiogrammi per l'arrotondamento delle labbra nella pronuncia delle vocali; tabelle di vario genere; tonogrammi per l'intonazione, cfr. Canepari, 1992);
  - *oggetti*, come per esempio i *Cuisinarie Rods* (in italiano: regoli; in spagnolo: *regletas*; cfr. Appendice 1);

- *gesti* (per esempio, con la mano si può rappresentare la cavità della bocca; si può appoggiare il palmo sul collo, per avvertire la vibrazione delle corde vocali nella produzione delle consonanti sonore; si possono tracciare nell'aria *movimenti ascendenti/discendenti per rappresentare componenti prosodiche*);

- *invitare gli studenti a produrre metafore che permettono di memorizzare i fenomeni fonetici secondo un criterio personale*; per esempio, si possono abbinare le vocali a dei colori o a dei suoni presenti in natura (si pensi alla poesia simbolista e a quella futurista); si possono rinominare i fonemi attraverso una nomenclatura condivisa con la classe (cfr. Simionato, 2004); si può escogitare un'immagine che caratterizzi un fonema o un comportamento prosodico, cfr. Appendice 2).

Per quanto riguarda la *trascrizione fonologica* i giudizi dei metodologi divergono. Da un lato, alcuni la ritengono uno strumento che facilita l'apprendimento della fonologia (cfr. Costamagna, 2000; Canepari, 2003). Dall'altro, c'è chi è convinto generi un sovraccarico cognitivo (Gimmelli, 2004, pp. 147, 150):

A los/las profesores/as no se nos pide ser gramáticos de profesión para enseñar la sintaxis, ni tampoco es indispensable ser eminentes lexicógrafos para enseñar el léxico. Por lo tanto, para la pronunciación no necesitamos ser fonetistas [...]. El alfabeto AFI está pensado para que lo usen los especialistas. Séria

algo así come enseñar el nombre científico de las especies cuando enseñamos el léxico de los animales. ¿De qué le sirve al estudiante saber cómo se representa un sonido determinado? ¿Pronunciará mejor ese sonido si sabe que en vez de «che» se representa con /tʃe/? Esto nos parece más un problema de representación gráfica que de pronunciación. Al estudiante, para pronunciar bien, no le hace falta saber cómo se representa gráficamente un sonido, sólo tendrá que saber reproducirlo bien, tal como lo ha oído y no como lo ha visto escrito.

In realtà la consapevolezza fonologica si costruisce mediante mezzi che non sono semplicemente affidati all'udito: l'occhio può vedere quello che l'orecchio non coglie. Da un punto di vista neurologico le ricerche indicano che la memoria ha una natura distribuita e si rinforza mediante informazioni attinte da più canali sensoriali (Sabatano, 2004).

La presentazione dei TS e dei TSS può avvenire nel contesto dell'ascolto di testi orali o 'agganciarsi' ad eventuali produzioni incorrette di uno o più studenti. Si tratta, in quest'ultimo caso, di un sillabo costruito sugli errori dell'apprendente; *in progress*, non definito a priori, sensibile, invece, ai bisogni che emergono in un preciso contesto di apprendimento. Annota Underhill (2005, p. 119; traduzione nostra):

Reputo la spontaneità giochi un ruolo di grande importanza nell'insegnamento/apprendimento della pronuncia. Ciò che sorge spontaneo porta con sé una certa

energia, e se io riesco ad assecondarlo e a lavorarci su, incoraggio la presa di iniziativa da parte degli studenti, senza censurare e imporre, invece, la mia di iniziativa.

## 1.2. Il recupero

Il recupero delle conoscenze fonologiche e prosodiche può avvenire mediante esercitazioni scritte, orali o transcodificazioni.

### 1.2.1. Esercitazioni scritte

Le prime sono rappresentate da:

- *pratiche di riconoscimento*;
- *trascrizione fonologica*.

Il *riconoscimento* può essere realizzato mediante attività di:

- *individuazione* ('ascolta e segna con una croce');
- *discriminazione* (esercizi a scelta multipla);
- *insiemistica* (individua *pattern* fonologici o prosodici simili; Appendice 3);
- *raffronto* (tra TS e/o TSS della lingua madre e della lingua straniera).

Benché presentino il vantaggio di essere a carattere chiuso e prevedano, quindi, una risposta univoca (a garanzia di un senso di sicurezza da parte dello studente e di una rapida correzione a vantaggio del docente), gran parte di queste attività di riconoscimento attingono ad un lessico decontestualizzato; la loro ripetitività può, alla lunga, contribuire, ad una certa demotivazione. Al fine di renderle aderenti al percorso di apprendimento, si può chiedere agli allievi di lavorare su termini appresi: le attività, in tal senso, valgono, al tempo stesso, come fissaggio del lessico e recupero di nozioni fonologiche.

La *trascrizione fonologica* può essere impiegata, invece, *per sé* o avvenire nel contesto di una cornice ludica. *Maze, Bingo, Memory, Hangman, Join the Dots, Phonetic Crossword, Battleships* sono giochi facilmente adattabili all'esercizio della *trascrizione fonologica* (cfr. Hancock, 1995). Lo stesso *dettato* può contemplare una fase di passaggio dalla *trascrizione fonologica* a quella *grafemica*. Così può avvenire, per esempio, nel cosiddetto *Running Dictation* (cfr. Davis e Rinvoluti, 1988): uno studente legge un racconto trascritto fonologicamente, appeso su una parete dell'aula, quindi lo detta, frase dopo frase, al compagno seduto dall'altra parte della stanza, il quale lo riproduce in grafemi. La *trascrizione fonologica* può, infine, essere facilitata mediante attività di completamento: lo studente inserisce i simboli mancanti nella trascrizione lacunosa di alcune parole (cfr. Costamagna, 2000).

### 1.2.2. Esercitazioni orali

L'esercitazione orale tradizionale consiste nella ripetizione/riproduzione di parole o enunciati pronunciati dall'insegnante o registrati su nastro. Molti programmi di autoapprendimento e risorse *online* per l'esercitazione fonologica (come in [www.oddcast.com](http://www.oddcast.com)) si basano sulla pratica della ripetizione.

Esistono proposte di reimpiego che implicano l'assistenza dei compagni. Così avviene:

- nel *telefono senza fili*, un *passaparola* in cui il destinatario ultimo è tenuto a trascrivere alla lavagna il messaggio passato di compagno in compagno;
- nel *dettato tra pari*, due studenti si dettano a vicenda le porzioni complementari di un testo (cfr. Davis e Rinvoluti, 1988);

- nel *dettato collettivo*; a turno, il rappresentante di un gruppo detta agli altri gruppi porzioni di testo (cfr. Blanche, 2004);
- nel *Word Repetition Game* (cfr. Meisner e Longwell, 1987; introdotto nella didattica delle lingue da Giuseppe Bevilacqua, titolare della cattedra di *Educazione alla Voce* presso l'Accademia Nazionale di Arte Drammatica 'Silvio D'Amico', Roma). Due studenti, seduti uno di fronte all'altro, si osservano. Appena uno avverte lo stimolo a esprimere un commento sull'aspetto fisico ("hai la mano sinistra appoggiata sul ginocchio") o sullo stato psicologico dell'altro ("sei nervoso") o su circostanze esterne ("fa caldo"), formula l'enunciato corrispondente. A sua volta, l'altro, *se non sente la necessità di fare una nuova osservazione*, può ripetere in prima persona quello che il compagno ha espresso nei suoi confronti ("ho la mano sinistra appoggiata sul ginocchio") oppure replicare con una domanda ("ho la mano sinistra appoggiata sul ginocchio?") o contraddire l'interlocutore ("non ho la mano appoggiata sul ginocchio"). L'attività prevede *l'esplorazione di una vasta gamma di curve prosodiche*, corrispondenti a distinti stati d'animo; inoltre promuove strategie di autocorrezione.

Il recupero di nozioni fonologiche e prosodiche può avvenire anche durante la lettura ad alta voce di un brano oggetto di drammatizzazione, durante la recitazione di poesie, di scioglilingua, di canzoni (un *software* utile, in tal caso, è *Karaoke Van Basco Player*, [www.vanbasco.com](http://www.vanbasco.com)), nel doppiaggio

di sequenze video e nel *parallel speaking*, dove lo studente si allena a sovrapporre la propria voce a quella del parlante registrato su nastro (Underhill, 2005; in Acton, 1984 si parla di *tracking*).

Al fine di migliorare la produzione, torna utile far in modo che lo studente sviluppi un *criterio interno* riguardante la realizzazione di un certo fonema, la distribuzione degli accenti in una parola o la curva intonativa di un enunciato. Si tratta di una *sensazione di appropriatezza*: l'allievo sente, *in un qualche modo*, che quel tale suono corrisponde di più alla lingua *target* di un altro (riprenderemo la questione al § 2). A tale scopo il docente può prevedere una fase di silenzio, durante la quale gli studenti fissano l'*input* sonoro, ripetendolo tra sé. A questo principio si ispirano le pratiche dello *shadowing* e dell'*echoing*: lo studente ripete tra sé una serie di espressioni o frasi (*shadowing*) o la parte finale delle stesse, per esempio le ultime parole (in questo caso: "le ultime parole", *echoing*; cfr. Murphey, 2006, pp. 27-28; 90-91).

Il recupero dei TS può avvenire durante il completamento di *input* sonori, come nel caso del *ventriloquismo*, ovvero di suoni che l'altro produce mantenendo le labbra in una posizione chiusa o semichiusa. In alternativa, il recupero può avvenire nell'atto di 'riempire' con i suoni un *input* extralinguistico, come avviene *nella lettura delle labbra*: l'altro esegue (meglio se in maniera esagerata, pensando che tra sé e l'interlocutore vi sia un ostacolo, come un vetro spesso) i movimenti articolatori relativi alla pronuncia di una certa parola, senza però emettere alcun suono.

Un'attività didattica che pure fa leva

sulle capacità predittive dello studente/ della classe è la *ricostruzione di conversazione*: l'insegnante esegue il mimo relativo ad un atto comunicativo e gli studenti indovinano l'espressione linguistica corrispondente (Catizone *et al.*, 1997).

Spopolano, inoltre, negli ultimi anni su *Youtube*, *videoclip* caricati da gente comune che si riprende nell'atto di cantare canzoni celebri in *playback*, con tanto di coreografia; è la moda del *Lip Dubbing* (o *Lip Dub*), facilmente adattabile come attività didattica.

Al fine di analizzare con precisione i movimenti articolatori implicati nell'esercizio dei TS, è invalsa pure la pratica di dotare gli studenti di specchietti, in modo da permettere loro di osservarsi durante la realizzazione dell'*output*.

Infine, l'assimilazione dei TSS può prevedere *l'illustrazione dei tratti prosodici della lingua target mediante sequenze astratte di sillabe* (Appendice 4) o *ripetizioni regressive* (dopo essere pronunciata per esteso dall'insegnante, una certa frase è ricostruita assieme agli allievi al contrario, partendo dall'ultima sillaba, aggiungendovi la penultima e via di seguito. Così facendo, viene maggiormente preservata la curva intonativa dell'enunciato; cfr. Andersen, 2005).

### 1.2.3. Esercizi di transcodificazione

Il recupero delle nozioni fonologiche può avvenire attraverso attività di *transcodificazione*: l'allievo dimostra la propria consapevolezza fonologica eseguendo un compito extralinguistico. Per esempio, si può servire dei *Cuisinarie Rods* per rappresentare la divisione sillabica e quindi marcare la sillaba prominente (cfr. Underhill, 2005) oppure

può usare un elastico, da allungare ad ogni sillaba, con un'estensione maggiore laddove compaiano le sillabe prominenti; o da allungare ad ogni parola, con una maggiore estensione per le parole che contengono geminate (cfr. Fresu Rein, 2005).

Attività di questo genere possono essere eseguite individualmente, in coppia o in gruppo e riguardare anche i fenomeni intonativi. Si immagina un gruppo di studenti disposti in fila, a ciascuno dei quali corrisponde la parola di un enunciato: coloro che rappresentano la/e parola/e in cui cade l'accento di frase compiono, durante la lettura del passaggio da parte dell'insegnante, un passo in avanti.

### 1.3. La correzione degli errori

L'eccessiva presenza verbale dell'insegnante può far desistere gli allievi dal condurre operazioni autonome di analisi e sperimentazione fonologica [si immagina, dice Underhill (2005, p. 117), un direttore d'orchestra che usi parole, anziché gesti!]. Occorre, pertanto, che il docente sappia mettersi da parte e stimolare un atteggiamento euristico in chi apprende. A tal proposito, uno tra i metodi più efficaci per indurre lo studente a maturare un atteggiamento di osservazione delle proprie produzioni orali è la *correzione silenziosa* (cfr. Edge, 1988).

L'insegnante può visualizzare le parole di un certo enunciato prodotto da uno studente, 'collocando' ciascuna di esse sulle dita di una mano, in modo da focalizzare l'attenzione sulla/e parola/e da riparare. Dorso rivolto verso la classe, la mano diventa una sorta di microlavagna:

lo studente è invitato a ripetere parola per parola l'enunciato prodotto, mentre l'insegnante indica, sulle dita, le parole in sequenza. Successivamente, il docente esegue uno *zoom* sulla parola che contiene un errore: lo studente la scandisce sillaba per sillaba, ciascuna delle quali viene rappresentata dall'insegnante sulle nocche delle proprie dita. Si giunge quindi all'unità minima da riparare. Si può trattare di un fonema non corrispondente a quello della lingua straniera, di un accento mal posto, di una consonante da geminare, ecc.; sarà cura del docente, in caso lo studente non sappia riparare l'errore, richiedere l'intervento dei compagni o, in ultima analisi, intervenire lui stesso con un suggerimento. Lo studente ripete, di seguito, il fonema in modo adeguato (o distribuisce l'accento come dovuto, ecc.) e colloca, da ultimo, la parola corretta all'interno della frase originaria, prestando attenzione a riprodurre convenientemente i TSS.

Durante l'intera operazione la classe si trasforma in un vero e proprio laboratorio fonetico. L'errore diventa una risorsa per tutti e l'insegnante ha modo di scattare una istantanea sulla competenza fonologica e metalinguistica degli allievi. Anziché spettatore passivo, l'insegnante 'fa suo' l'errore: trova dentro di sé il suono prodotto dall'apprendente, ne calibra la distanza rispetto a quello che la lingua straniera esige e sceglie la via ottimale per far giungere lo studente alla pronuncia desiderata.

Per quanto riguarda la correzione di esecuzioni improprie dei TSS, possono rivelarsi particolarmente efficaci tecniche di tipo comparativo tra comportamenti

intonativi tipici della lingua madre e quelli della lingua straniera. Operazioni di questo tipo possono contemplare il ricorso a strumenti grafici, quali:

- *tonogrammi* (cfr. Canepari, 1992);
- *rappresentazione a video della sequenza sonora*. Tra i vari strumenti di cui ci si può servire, il *software Praat* ([www.praat.org](http://www.praat.org)) permette di vedere la 'distanza' che intercorre tra l'*output* dell'apprendente di una lingua straniera e quello di un nativo, in termini di curva intonativa, di timbro e di durata dei fonemi. Le immagini riportate qui sotto (tratte da Busà, 2008) descrivono la messa a confronto di una stessa domanda totale ("Are you going?"), resa da un

madrelingua inglese nel primo caso, e da un italofono, nel secondo. Nella pronuncia del madrelingua inglese (Busà non ne dichiara la provenienza, tuttavia "nessuno dei diversi accenti nativi inglesi si distingue veramente in una domanda totale, eccezion fatta per il canadese e qualche forma mediatica", comunicazione personale del fonetista Francesco Della Valle, 16.11.2009), la prima parte della domanda ha una breve durata e la curva intonativa ha il suo picco in corrispondenza del grafema <o>, ovvero all'altezza della pronuncia del dittongo /'gou/ (fig. 1; la trascrizione fonemica è la seguente: americana: /çɑ□□'gou□.·/ britannica: /çɑ□□'gou□.:/).

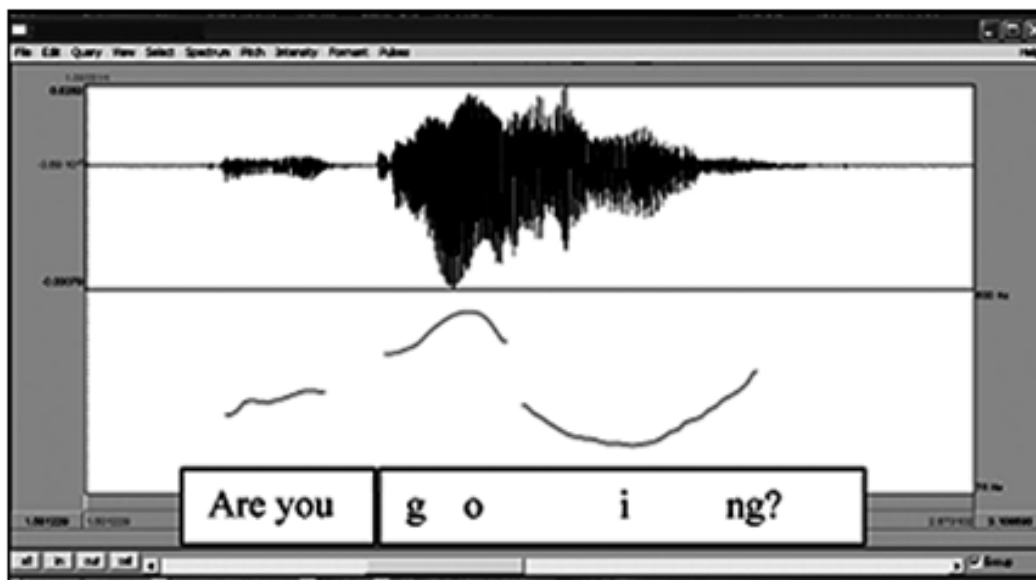


Fig. 1. Visualizzazione della sequenza di una domanda totale in inglese, pronunciata da un madrelingua inglese (tratta da Busà, 2008, p. 177)

Nel caso dell'italofono (fig. 2) –(o meglio, precisiamo noi, nella pronuncia neutra di un nativo italiano senza

inflessioni dialettali:

/ʔa □□□□ 'g i g□.:/)– l'ausiliare, annota Busà, ha una durata notevole e la curva sale *solo* nel finale.

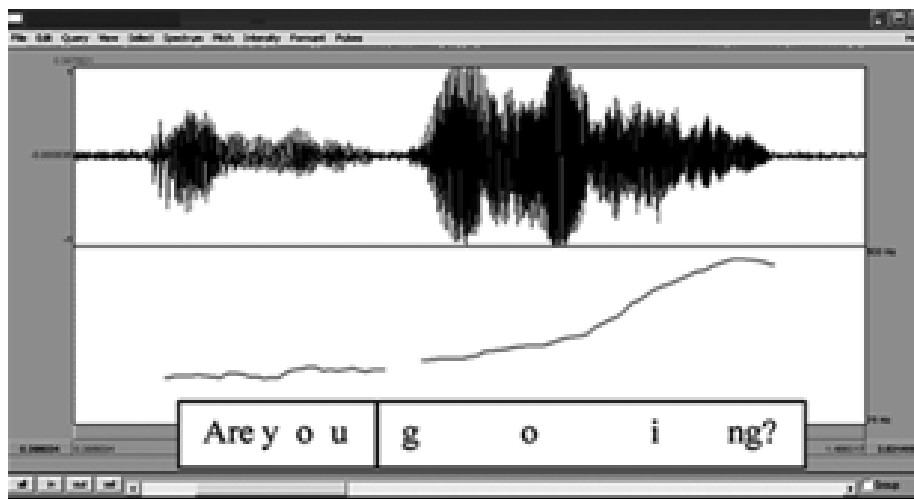


Fig. 2. Visualizzazione della sequenza di una domanda totale in inglese, pronunciata da un italiano (tratta da Busà, 2008, p. 177)

La comparazione delle due produzioni rappresenta un ottimo stimolo affinché lo studente prenda coscienza dei tratti distintivi del proprio parlato in lingua straniera, spesso calcati sulla lingua madre, e di quali modifiche apportare allo scopo di raggiungere una produzione adeguata.

## 2. Fonologia e metacognizione

Come ben evidenzia Acton (1984), una tra le più potenti strategie per prevenire/modificare situazioni di fossilizzazione sta nel far maturare negli studenti un atteggiamento di *monitoraggio*.

Gli studenti possono, per esempio, essere videoripresi e controllare, in un secondo momento, le proprie produzioni (*post hoc monitoring*), oppure prestare

attenzione alle sensazioni di adeguatezza/inadeguatezza che avvertono in merito ad un proprio scambio (*kinesthetic monitoring*; Acton 1984, pp. 177-178).

La questione si riallaccia alla stimolazione di quel *criterio interno* di cui abbiamo parlato nei paragrafi precedenti. A tal proposito Underhill prevede una serie di interventi che l'insegnante può adottare nel caso di pronuncia incerta, come ordini ("Say it in English!") o questioni ("Which sounds more English?") che fanno leva sull'intuizione di *Englishness* (si legga: italianità, *españolidad*, ecc., a dipendere dalla lingua oggetto di studio) che l'allievo ha. È sorprendente, sottolinea lo studioso britannico, come spesso lo studente, in virtù di un'intuizione del genere, riesca ad autocorreggersi e a scegliere, tra due modelli di pronuncia,

quello più adeguato (Underhill, 2005, pp. 135) In sede di correzione l'insegnante può sollecitare la *grammatica interna* dell'allievo mediante strategie multisensoriali, utili specie per quegli studenti che hanno scarsa sensibilità musicale o sono addirittura 'dalfonici' (il neologismo è stato coniato in Canepari, 1992). L'insegnante può servirsi di (cfr. Underhill, 2005):

- *ingiunzioni che fanno appello al tatto*: "allunga questo suono"; "accorcialo"; "rendilo più leggero";
- *espressioni collegate alla vista*: "sii più chiaro"; "rendi la frase più nitida"; "guarda le mie labbra"; "immagina che questa parola debba raggiungere l'altro lato della stanza";
- *richiami al gusto*: "di questa parola molto lentamente, come se fosse una caramella da assaporare"; "paragona il sapore di queste due parole: quale ti piace di più?";
- *accenni alle sensazioni interne*: "produci questo suono nella tua lingua. Ora producilo nella lingua straniera. Avverti il punto in cui cambia qualcosa".

In sede di autocorrezione, ciascuno di noi attiva spontaneamente alcune di queste strategie. Il *monitor*, che può rivelarsi prima, durante o immediatamente dopo una produzione, può avere la forma di una voce, di un'immagine o di una sensazione corporea, o implicare l'attivazione di più canali sensoriali. Riportiamo, a titolo di esempio, alcune domande tratte da un'intervista (inedita) realizzata da Mario Rinvolucris, *methodologist* inglese, e rivolta a un'insegnante catalana di inglese, durante un corso di formazione tenuto a Canterbury nell'estate del 2008:

- Indaghiamo il tuo *monitor*. In riferimento a quale dimensione della lingua ti pare emerga di più?
- *In riferimento alla pronuncia*.
- E in quali condizioni?
- *Quando parlo con i nativi*.
- E quando lo noti: prima, durante o dopo una conversazione?
- *Immediatamente dopo*.
- E come lo noti?
- *Come se sentissi il suono di un campanello*.
- E cosa succede dopo che hai sentito il suono del campanello?
- *Mi rendo conto della pronuncia esatta*.
- È come se tu avessi un archivio dei suoni dell'inglese?
- *Più che altro, visualizzo la carta fonetica*.
- Con che caratteri la visualizzi, piccoli o grandi?
- *Medi, diciamo* [indica con la mano la grandezza].
- E avverti anche una qualche sensazione fisica?
- *Sì, mi sento imbranata*.
- Dove avverti questa sensazione, nel tuo corpo?
- *Nello stomaco* [...].

Anziché esercizio arido, il costruirsi della propria competenza fonologica può essere, così, occasione di condivisione dei tratti unici del proprio modo di imparare. È opportuno, in sede di riflessione metacognitiva, ragionare, oltretutto, sul significato *sociale* che una pronuncia adeguata comporta. Annota Dufeu (2008, p. 15; la traduzione è nostra):

Una buona pronuncia si può accompagnare a un'immagine positiva che un parlante dà di sé, gli

dona un tocco di simpatia. Trasmette l'impressione che il parlante faccia il possibile per parlare quella lingua correttamente, che la rispetti e rispetti i parlanti di quella lingua, facendo un passo verso di loro. Una buona pronuncia, se desiderata, può contribuire all'integrazione, visto che il parlante è considerato come meno straniero; essa può sviluppare o rendere possibile un sentimento di appartenenza.

*Il senso di appartenenza* di cui parla Dufeu può, peraltro, essere la causa, e non solo la conseguenza, di una competenza fonologica solida.

Richiamandosi alla teoria psicanalitica degli *ego boundaries* (Hartmann, 1991; termine traducibile con 'confini dell'io'), ovvero al fatto che in alcuni individui il rapporto con l'esperienza sia assai soggetto ad un controllo razionale, mentre in altri si dimostri più sensibile alle influenze esterne, Ehrman (1999) sostiene che i soggetti che hanno *ego boundaries* più sottili, e appaiono quindi più aperti all'incontro con il nuovo, comprese lingue e culture, manifestano una buona competenza fonologica anche in assenza di un *training* specifico. In costoro gran parte dell'apprendimento avviene in maniera inconscia, nel medio di attività di produzione spontanea, che prevedono l'assunzione di un'identità altra, come i *role-play*. Annota Ehrman (1999, p. 69; la traduzione è nostra):

Lo studente che preferisce lasciare che la pronuncia si curi di sola ed evita il ricorso ad esercitazioni, è probabile abbia dei confini dell'io sottili [*thin ego boundaries*] e si affidi più a strategie di assimilazione di ciò che

viene dall'esterno. Uno studente che non si avvale di un apprendimento per 'osmosi' ma conta, invece, più su processi consapevoli di analisi, su spiegazioni formali, su pratiche strutturali è probabile abbia dei confini dell'io ben marcati [*thick boundaries*]. (Alcuni soggetti dall'io con confini sottili [*thin boundaries*] possono del resto pure affidarsi ad esercitazioni formali, se non hanno completa fiducia nei processi più inconsapevoli, raramente riconosciuti, peraltro, in ambito accademico.

La proposta metodologica della studiosa consiste nel variare l'offerta didattica, per venire incontro ai diversi stili presenti in classe, secondo un movimento che va dall'adozione di strategie spontanee per il soggetto (in modo da garantirgli un senso di autoefficacia) alla messa in atto di strategie che richiedono uno sforzo e un grado di sfida maggiore. Per capirci, l'iperretto (*thick ego boundaries*) viene assecondato nel suo bisogno di controllo e di uso razionale di strumenti e risorse volti a rappresentare il fenomeno fonologico di *per sé* (pensiamo ad esercitazioni di analisi della pronuncia mediante trascrizione fonologica, spaccati sagittali, tonogrammi, orogrammi, labiogrammi, attività di ripetizione puntuali e circoscritte; cfr. Canepari, 1992; 2003); mentre l'ipocorretto (*thin ego boundaries*) si sente a suo agio se coinvolto in attività contestualizzate, in *learning-by-doing tasks* (come nella creazione di analogie, in drammatizzazioni, in attività predittive, in esercizi di ripetizione finalizzati alla confezione di un prodotto, nel doppiaggio e nel *Lip Dub*, ecc.). Successivamente,

una volta che ciascun allievo ha acquisito confidenza con la lingua mediante le operazioni che gli risultano più congeniali, l'insegnante è tenuto ad accompagnare gli allievi (attraverso una raffinata operazione di *scaffolding*, cfr. Delmastro, 2010) su piste inesplorate che controbilancino la tendenza, degli uni, all'ipercontrollo (a scapito della fluenza e di una gestione rapida di varie sottoprocedure) e degli altri, alla dispersione. Sarà il caso allora di somministrare compiti aperti, che stimolino il confronto con l' 'ambiguità', a coloro che hanno *thick ego boundaries*, e compiti più strutturati, capaci di dare direzione e consapevolezza, a coloro che sono caratterizzati da *thin ego boundaries*.

Chiudiamo con le parole della Ehrman (1999, p. 84; la traduzione è nostra; il corsivo pure):

Molti programmi puntano a un'integrazione delle attività: quelle che richiedono una certa analisi, gradite dagli studenti dall'io dai confini marcati [*thick boundaries*], da un lato, e quelle che fanno appello a processi inconsci, propri dell' 'acquisizione', gradite invece dagli studenti dall'io dai confini sottili [*thin boundaries*], dall'altro. Gli studenti possono confrontarsi con quelle attività che si adattano al loro profilo motivazionale, ponendo così le basi della loro conoscenza e promuovere il senso di auto-efficacia; possono, del resto, ricorrere altresì alle altre, che gli risultano più sfidanti, e perfezionare così la loro esperienza di apprendenti. *Parte dell'arte di insegnare sta nell'aiutare gli allievi a collocare le attività in una di queste due categorie, con riferimento al loro modo di imparare, e a usarle in maniera appropriata?*

Una considerazione diffusa che capita di leggere nei saggi di quanti si occupano di didattica della pronuncia e dell'intonazione è che i manuali di lingua e gli insegnanti non dedichino attenzione sufficiente (o non la dedichino affatto) alla costruzione della competenza fonologica, poiché la ritengono frutto di un'acquisizione inconscia. Questa convinzione sull'acquisizione involontaria viene collegata ad una preparazione inadeguata da parte dei docenti (Celce-Murcia e Godwin 1991). A nostro avviso, invece, la convinzione palesata da numerosi docenti, tale per cui possa bastare una esposizione ai testi orali per far acquisire i suoni della nuova lingua, è frutto (anche) di un meccanismo *proiettivo*, in senso psicanalitico: si vede il mondo esterno 'colorato' con i 'colori' di una caratteristica intrapsichica.

È facile supporre, in effetti (è una congettura peraltro avanzata in Hartmann, 1991), che tra i docenti di lingue, generalmente appassionati alla lingua e alla cultura altra, si trovino più profili del tipo *thin ego boundaries* di quanti si possano incontrare in un gruppo di ingegneri, commercialisti o avvocati.

A sua volta, è plausibile che chi insegna compia un errore cognitivo: sovraestenda il proprio modo di apprendere e lo consideri universale, o perlomeno il migliore. Ne viene da sé che tali insegnanti riconoscano come via maestra (spesso l'unica) per costruire la competenza fonologica compiti aperti in luogo di esercizi chiusi (per esempio, attività di ascolto orientate alla comprensione o esperimenti di improvvisazione al posto di esercitazioni puntuali e strutturate).

Si badi, ciò può contribuire ad un conflitto, con accuse reciproche di

ottusità, tra la pratica docente, orientata appunto ad attività comunicative, e la ricerca universitaria, che guarda più al lato dell'analisi che non a quello applicativo.

### 3. Conclusioni

Saldare pratiche comunicative e divergenti con esercitazioni puntuali e strutturate pare una via obbligata per chi intenda promuovere la competenza fonologica degli allievi attraverso un percorso armonico che rispetti gli stili di apprendimento di ciascuno e, a sua volta, li sfidi, li porti a misurarsi con modalità altre di costruzione della competenza. Così agendo, l'educazione fonologica consente di vincere comportamenti automatici che rischiano di rendere l'allievo preda della fossilizzazione (e quindi, in senso lato, dell'ipocorrettismo) o vittima di una insicurezza cronica che mina fluency ed efficacia pragmatica, e, nel peggiore dei casi, fa attribuire a sé l'incapacità di apprendere una lingua.

Nota:

Precisiamo una distinzione terminologica utile al lettore (Canepari, 2008: 25):

- "Fonologia o fonem(at)ica: studio sistematico delle funzioni dei fonemi d'una lingua.

- "Fonetica: non solo lo studio sistematico dei fonemi d'una lingua, ma di tutti gli aspetti fonici (articolatori, uditivi, funzionali), compresa l'intonazione (tonetica)".

\* Un ringraziamento a Maria Assunta Simionato, Francesco Della Valle e Ana Lucía Delmastro per la revisione del testo.

E-mail: esh@unive.it

### Referencias

- Acton, W. (1984). Changing fossilized pronunciation. *TESOL Quarterly*, 18 (1), 71-85.
- Andersen, O. S. (2005). *A typology of pronunciation corrections*. Phonetics teaching and learning Conference (London University). Disponibile dentro //http://www.phon.ucl.ac.uk/home/johnm/ptlc2005/ptlc2005\_proc\_index.htm (data di recupero: 21 settembre 2009).
- Balboni, P. E. (1998). *Tecniche didattiche per l'educazione linguistica*. Torino, Italia: Utet.
- Blanche, P. (2004). Using dictation to teach pronunciation. *Linguagem & Ensino*, 1, 175-191.
- Busà, M. G. (2008). New perspectives in teaching pronunciation. In A. Baldry, M. Pavesi, C. Taylor Torsello, and C. Taylor (Eds.), *From didactas to ecolingua. An ongoing research project on translation and corpus linguistics* (pp. 165-182). Trieste: EUT.
- Canepari, L. (1992). *Manuale di pronuncia italiana*. Bologna, Italia: Zanichelli.
- Canepari, L. (2003). La fonetica nell'insegnamento delle lingue straniere e dell'italiano, *Itals*, 1 (1), 21-45.
- Canepari, G. B. (2008). *La buona pronuncia italiana del terzo millennio*. Roma, Italia: Aracne.

- Catizone, P., Humphris, C., e Micarelli, L. (1997). *Volare 1. Guida per l'insegnante*. Roma, Italia: Dilit.
- Celce-Murcia, M., and Goodwin, J. (1991). Teaching pronunciation. In M. Celce-Murcia, (Ed.), *Teaching English as a second and foreign language* (pp. 136-153). New York: Newbury House.
- Costamagna, L. (2000). *Insegnare e imparare la fonetica*. Torino, Italia: Paravia.
- Dall'Armellina, R., Turolla, M. L., e Gori, G. (2005). *Giocare con la fonetica*. Firenze, Italia: Alma.
- Davis, P., e Rinvoluti, M. (1988). *Dictation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Delmastro, A. L. (2010). Andamiaje metacognitivo en contextos de aprendizaje de una lengua extranjera. *Didáctica. Lengua y Literatura* [di prossima pubblicazione].
- Dufeu, B. (2008), L'importance de la prononciation dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Disponible dentro://http: www.franc-parler.org (data di recupero: 31 agosto 2009).
- Edge, J. (1988). *Mistakes and correction*. London: Longman.
- Ehrman, M. (1999). Ego boundaries and tolerance of ambiguity in second language learning. In J. Arnold (Ed.), *Affect in language learning* (pp. 68-86). Cambridge: Cambridge University Press.
- Fresu Rein, A. (2005). Ricerca-azione: insegnare la pronuncia dell'italiano lingua seconda, *Itals*, 3 (9), 7-18.
- Gimmelli, M. (2004). La pronunciación. In P. Birch, I. de la Calle Santa Ana, M. Jiménez Ténes, P. Justo, P. Marchetti, D. Martini, F. Simone, e A. Staffa-Haley (Eds.). *En clase, en el trabajo, entre la gente* (pp. 145-158). Perugia, Italia: Guerra.
- Hancock, M. (1995). *Pronunciation games*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hartmann, E. (1991). *Boundaries in the mind: A new psychology of personality*. New York: Basic Books.
- Meisner, S., e Longwell, D. (1987). *Sanford meisner on acting*. New York: Random House.
- Murphey, T. (2006), *Language hungry!* Innsbruck: Helbling.
- Sabatano, C. (2004). *Come si forma la memoria*. Roma, Italia: Carocci.
- Simionato, M. A. (2004). Tecniche didattiche per lo sviluppo della competenza fonologica. *Bollettino Itals*, 14 (3). Disponibile dentro //http: www.itals.it (data di recupero: 11 novembre 2009).
- Underhill, A. (2005). *Sounds foundation*. Oxford: MacMillan.
- Este artículo fue presentado a Entre Lenguas en mayo de 2010, revisado en mayo de 2010 y aprobado definitivamente para su publicación en junio de 2010.*

**Appendice 1** (Underhill, 2005, pp. 154-155; la traduzione è nostra)

1. Considera la parola sulla quale vuoi concentrarti l'attenzione: pronunciala (...).
2. Il gruppo decide di quante sillabe la parola si compone. Un allievo usa dei regoli bianchi per rappresentare le sillabe: uno per ciascuna sillaba. Mentre l'allievo dispone i regoli, la classe pronuncia a voce alta ciascuna sillaba.

Se la parola fosse "excellent" (tre sillabe), l'allievo posizionerebbe i tre regoli in questo modo:



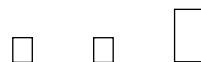
3. La domanda successiva è: dov'è l'accento? Ogni studente può cercare di mettere un regolo rosso al posto di quello bianco per rappresentare l'accentazione della parola "excellent". Le possibilità sono tre:



(giusto)



(sbagliato)



(sbagliato)

4. Gli altri studenti esprimono se sono d'accordo o meno con le scelte del compagno, e in caso provvedono a operare i cambiamenti necessari. Ogni soluzione deve essere accompagnata dalla pronuncia corrispondente; si può eventualmente consentire l'uso del vocabolario.

*Commento: Questo esercizio costringe a considerare l'accentazione come parte essenziale dell'identità di una parola; e lo fa in maniera visiva e tattile, consentendo cambiamenti immediati, direttamente gestibili dagli apprendenti [...].*

È possibile anche:

- dividere la classe in gruppi, fornendo a ciascuno dei regoli;
- collocare i regoli sopra un acetato, servendosi di una lavagna luminosa;
- fabbricare dei regoli più grandi".


**Appendice 2** (Dall'Armellina *et al.*, 2005, p. 55)

*"Chiedere agli studenti di disegnare il suono delle doppie, cioè di dare una rappresentazione grafica di quello che "vedono" quando sentono una doppia, che forma o immagine il suono fa venire loro in mente".*

**Appendice 3** (Underhill, 2005, p. 168)

*Colloca le parole del riquadro nella colonna corretta, in accordo con la loro accentazione.*

sixty	sixteen	correct	fantasy	advertisement
fantastic	educate	education	photography	photographic
image	imagine	significant	banana	

a. b. c. *sixty*d. e. f. **Appendice 4** (Balboni, 1998, p. 186; cfr. anche Gimmelli, 2004, p. 155)

*“Dato un modello con sillabe atone (“ti”) e toniche (“tà”), gli allievi vengono chiamati a ripetere delle frasi che (...) [hanno] lo stesso schema intonativo: ad esempio, sul modello ti-ti-tà-ti, si poggiamo espressioni quali: Do you want it? Did you see her?, ecc.”*